

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Nastavnički smjer

Petra Car

Kasuserwerb bei Kindern mit Deutsch als L1
untersucht an der Kasuszuweisung mithilfe des
bestimmten Artikels

Diplomski rad

Mentorin: dr.sc. Maja Anđel

Zagreb, 26.09.2018

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung..... | 3 |
| 2. (Erst) Spracherwerb..... | 5 |
| 2.1 Frühe Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion..... | 6 |
| 2.2 Voraussetzungen für die Sprachentwicklung..... | 7 |
| 2.3 Lernmechanismen..... | 8 |
| 3. Kasussystem des Deutschen..... | 10 |
| 3.1 Kasusentwicklung im Erstspracherwerb..... | 11 |
| 3.2 Auftauchende Schwierigkeiten beim Kasuserwerb..... | 14 |
| 4. Der Artikel..... | 16 |
| 4.1 Der bestimmte Artikel..... | 17 |
| 5. Empirische Untersuchung – Erwerb des Kasussystems am Beispiel des bestimmten Artikels..... | 18 |
| 5.1 Datenbasis: Das Simone-Korpus..... | 18 |
| 5.2 Datenauswertung..... | 21 |
| 6. Fazit..... | 29 |

1. Einleitung

Die Sprache und ihr Erwerb sind seit Ewigkeiten für den Menschen ein Rätsel. Ist eine Sprache überhaupt lernbar? Wird eine Sprache nur durch Imitation gelernt? Helfen angeborene Mechanismen beim Erwerbsprozess? Mit diesen und vielen ähnlichen Fragen befassen sich unzählige Spracherwerbsforscher. In einem Seminar wurde ich darauf aufmerksam und habe angefangen, mich für einen der Aspekte dieses Themas, nämlich für den Kasuserwerb, zu interessieren. Das ist auch das Thema meiner Arbeit.

Sprache ist „ein System aus Wörtern und grammatikalischen Regeln, dass sich ein Kind im Verlauf seiner Entwicklung aneignet.“ (Brügge/Mohs 2013: 9). Dadurch, dass Sprache ein System ist, stellt sich die Frage ihrer Bedeutung für den Menschen. Wir Menschen sind an erster Stelle soziale Wesen, und die Sprache ermöglicht uns, mit anderen in unserer Umgebung in Kontakt zu treten, Beziehungen zu anderen Personen aufzubauen. Sie lässt uns unseren Gesprächspartnern Gedanken und Gefühle, die wir haben, mitteilen, Wünsche äußern, Erlebnisse erzählen und verarbeiten, Handlungen planen, Zusammenhänge verstehen und Erfahrungen austauschen. Sie ist uns aber nicht gegeben, sondern wird sie allmählich erworben.

„Den Erwerb einer oder mehrerer Sprachen verstehen wir als einen Prozess, in dem diese Fähigkeit nach und nach immer stärker ausdifferenziert wird und der das von Geburt an sozial orientierte Kleinkind mit dem Vermögen ausstattet, kommunikativ zu handeln und mit anderen gemeinsam immer neue Geschichten zu erfinden: über die Welt, über andere, über sich selbst.“ (Bickes/Pauli 2009: 8).

Das Erste, was ein Kind erkennen muss, ist, dass die Kombination bestimmter sprachlicher Laute ein Wort ergibt und dass jedes Wort wiederum etwas Bestimmtes bedeutet. Danach können und müssen die Satzstrukturen und die Anordnung der Sätze zu einem Ganzen werden.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem muttersprachlichen Erwerb (L1) der Kategorie des Kasus im Deutschen. Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, wie ein Kind aus den ihm angebotenen Sprachinformationen das komplexe System der Kasusmarkierung erwirbt. Da dies ein äußerst breites Thema ist, beschränke ich mich in der vorliegenden Arbeit auf den Erwerb des bestimmten Artikels.

In den ersten Kapiteln möchte ich einen theoretischen Überblick über den Verlauf des Spracherwerbs mit Schwerpunkt Kasuserwerb geben. Auf dessen Grundlage folgt im

Anschluss ein empirischer Teil. Dabei werden die Untersuchungsergebnisse eines einzelnen Kindes mit den vorgestellten Theorien verglichen. Die Ergebnisse des Probanden werden der Theorie gegenübergestellt. Es geht hauptsächlich darum, die erläuterte Theorie anhand eines Einzelfalls genauer darzustellen. Mein Ziel ist es herauszufinden, ob, wann und in welcher Reihenfolge die theoretisch beschriebenen Prozesse bei diesem Kind stattfinden. Somit können Fakten noch einmal an Beispielen verdeutlicht, jedoch auch Abweichungen erkannt werden. Es stellt sich demnach die Frage, wie sich der Kasuserwerb im Einzelfall, im Vergleich mit der Theorie, gestaltet und ob das Kind den theoretischen Erwartungen entspricht.

2. (Erst) Spracherwerb

Das Talent, eine Sprache problemlos in der frühen Kindheit als Erstsprache zu erwerben, besitzen alle Kinder. Dabei sind ihre Intelligenz und soziales Milieu, in das sie hineingeboren werden, nicht von großer Bedeutung. Es ist auch nicht nötig, ihnen die Sprache Schritt für Schritt beizubringen. Jedes Kind, dass in einer sozialen Umgebung aufwächst, eignet sich im Verlaufe weniger Jahre die Sprache seiner Umgebung an - es erwirbt eine erste Sprache.

Die wichtigste Voraussetzung, um den Spracherwerb in Gang zu setzen und seine Entwicklung voranzutreiben, ist eine Umgebung, in der gesprochen oder gebärdet wird. Ist der so genannte Input vorhanden, läuft der Spracherwerb erstaunlich stabil und störungsresistent (Tracy/Lemke 2009: 12).

Wenn das Kind in der Lage ist, das sprachliche Angebot seiner Umwelt wahrzunehmen und ihm der Input nicht vorenthalten wird, bzw. wenn das Kind an keiner Spracherwerbsstörung leidet oder wenn keine sonstige Beeinträchtigung vorliegt, kann sich die sprachliche Kompetenz ungehindert entfalten. Das bedeutet auf keinen Fall, dass am Ende alle Erstsprachlerner über das gleiche sprachliche Wissen verfügen oder dass sie sich gleich sprachlich verhalten. Das Kind, oft ungewiss, ist ein Teil von verschiedensten Gesprächen. Abhängig davon, wie abwechslungsreich, differenziert, gern oder respektvoll in ihrer sprachlichen Umgebung gesprochen wird, unterscheiden sich die Kinder im Wortschatz, in ihren sonstigen Ausdrucksfähigkeiten oder auch in der Sprachbereitschaft (Tracy/Lemke 2009: 13).

Der Spracherwerb beruht auf einem komplexen Zusammenspiel von Veranlagung und Erfahrung. Um den sprachlichen Input bereitzustellen, ist jedermann fähig, jeder Sprecher einer Sprache kann die benötigten Anreize zum Erwerb einer Sprache liefern, vorausgesetzt, dass er spricht.

„Schon im Alter von zwei bis vier Jahren sind Kinder hinter das Geheimnis der wichtigsten Baupläne ihrer Erstsprechen gestiegen, d.h. sie haben mithilfe leistungsfähiger Mustererkennungs- und Analysefähigkeiten eine Art unsichtbaren Geheimcode geknackt, die Grammatik ihrer Erstsprache.“ (Tracy/Lemke 2009:14).

2.1 Frühe Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion

Babys sind auch vor dem Spracherwerb dazu fähig, mit ihrer Umgebung zu kommunizieren, und zwar durch Schreien, Lallen und Gurren, Vokalisierung und Bewegungen. Von der Geburt an können sie sprachliche von nicht-sprachlichen Lauten unterscheiden, und sie bevorzugen sprachliche Laute.

Im ersten Lebensjahr sensibilisieren sich die Babys auf sehr feine Lautunterscheidungen der um sie herum gesprochenen Sprache und in dieser Zeit werden sie sich der phonotaktischen Regelmäßigkeiten und Betonungsmuster ihrer Muttersprache bewusst (Szagun 2013: 36).

Das Gehör der Kinder ist schon ca. drei Monate vor Geburt im Mutterleib so ausgereift, dass sie Stimmen wahrnehmen können. Außerdem hören Neugeborene menschliche Laute unter anderen Geräuschen heraus und bevorzugen diese. Man hat bemerkt, dass Babys besonders auf die Stimme der Mutter reagieren, präferieren sie auch gegenüber der väterlichen Stimme, können grundsätzlich männliche und weibliche Stimmen unterscheiden und sind in der Lage, die affektive Qualität der Stimmen zu differenzieren. Und das ist nicht alles - sie erkennen, an wen sich Stimmen richten, und bevorzugen die (Einzel-)Sprache, die ihre Mutter während der Schwangerschaft gesprochen hat (vgl. Szagun 2013).

Am Anfang ist die Lautproduktion mit artikulatorischen Fähigkeiten eng verbunden. Das Schreien ist das erste, was wir von dem Säugling zu hören bekommen; in den ersten Wochen produziert er unspezifische Laute wie Seufzen, Grunzen, Schmatzen, Schnalzen etc. Nach einigen Wochen fängt er an, erste Vokale und (velare) Konsonanten zu bilden. Die Artikulationsorgane sind erst im 3. Lebensmonat ausgereift - diese Lautäußerungen nach dem 3. Lebensmonat werden als Gurren bezeichnet. Grundsätzlich werden beinahe viermal mehr Vokale als Konsonanten gebildet. Ab dem 4. Monat kann das Kind komplizierte Laute bilden und ahmt die Laute der Mutter nach, ab dem 7. Monat folgt die Lallphase, in der bevorzugt aus Konsonanten und Vokal bestehende Silben wiederholt werden (bababa, lalala, dididid..), so Bickes und Pauli. Ab dem 10. Lebensmonat werden unterschiedliche Konsonanten in diesen Folgen variiert, d.h., die Artikulationsstelle wechselt (dada-daba) – das Kind babbelt (vgl. Szagun 2013).

Was die Erkennung und das Produzieren der echten Wörter angeht, ist Folgendes zu bemerken: „Ab dem 7. Monat entwickeln Babys eine besondere Aufmerksamkeit für phonotaktische Muster, Silbenstrukturen und prosodische Charakteristika ihrer Umgebungssprache, die es ihnen erlaubt, Wörter in ihrer Sprache zu erkennen.“ (Bickes/Pauli 2009: 51). Aber erst kurz vor dem 1. Geburtstag beginnen Kinder, die Bedeutung von Wörtern zu verstehen und fangen zudem auch an erste Protowörter zu bilden. Sie sind jetzt, im Unterschied zu früheren Lautäußerungen, bedeutungsvoll geäußert, haben aber noch immer nichts mit den von Erwachsenen gebrauchten Wörtern zu tun. Mit 18 Monaten verfügen viele Kinder über ca. 50 solche Wörter.

„Wenn die abgespeicherten Sprachlauterfahrungen, Stimmsequenzen, Rhythmen, Prosodien und Melodien einen bestimmten Umfang im kindlichen Gedächtnis erreicht haben, werden sie im weiteren Verlauf der kindlichen Entwicklung durch die bis dahin ausgereiften kognitiven Analysemöglichkeiten zum Gegenstand einer Re-Analyse und Re-Kategorisierung, die zum Aufbau grammatischer Kategorien und Schemata führen.“ (Bickes/Pauli 2009: 55).

2.2 Voraussetzungen für die Sprachentwicklung

Wie aber lernen Kinder zu sprechen? Welche Voraussetzungen müssen erfüllt werden? Gisela Szagun hat diese in ihrem Werk *Sprachentwicklung beim Kind* (2013) ins Detail beschrieben, ich werde nur das Wichtigste hervorheben.

Unabhängig davon, zu welcher Kultur das Kind gehört, erwirbt es die wesentlichen grammatischen Strukturen seiner Muttersprache bis zum Alter von etwa vier Jahren. Deswegen haben Forscher zum Schluss gekommen, dass dieses Verhalten anteilig von neuronalen Prozessen gesteuert wird, die unabhängig von einer spezifischen Sprache und spezifischen Umwelten geschieht. Die meisten von ihnen sind sich einig, dass hier die Rede von einer „sensiblen Phase“ für die Sprache ist. In dieser Zeitspanne sind die Kinder für sprachliche Komponenten besonders aufnahmefähig und somit erwerben sie die Sprache ohne große Anstrengung. Über das Ende der sensiblen Phase wird jedoch weiterhin diskutiert.

Die Grundlage geistiger Prozesse ist die Informationsweitergabe zwischen Nervenzellen im Gehirn, die auf eine oder andere Weise miteinander verbunden sind. Diese Verbindungen wachsen vor und nach der Geburt und verändern sich gemeinsam mit dem Organismus und werden durch Benutzung immer stärker. Der grundsätzliche Schaltplan der Nervenzellen entsteht größtenteils bis zum 15. Lebensjahr, wenn die Gehirnreifung weitgehend abgeschlossen ist, wobei die Lateralisierung, die funktionale Spezialisierung der Hirnhälften, eine wichtige Rolle spielt. Während der Entwicklung geschieht dies, weil Reize nicht einfach aufgenommen und im Gehirn verarbeitet werden, sondern es existieren im Großhirn gesonderte Bereiche, die sich im Laufe der Entwicklung ausdifferenzieren, so dass sie dann spezielle Reize verarbeiten. Obgleich die linke Hemisphäre letztendlich für die Verarbeitung sprachlichen Materials besonders gut geeignet ist, bleibt sie aber durch die rechte Hemisphäre kontinuierlich unterstützt, was mit Verarbeitung und Produktion der Sprache beim Kind resultiert.

Neben den genannten biologischen Voraussetzungen müssen noch weitere, kognitive erfüllt werden, denn, wie es bekannt ist, ist die Entwicklung höherer sprachlicher Fertigkeiten eng mit der kognitiven Entwicklung verbunden. Die letzten aber auf keinen Fall weniger wichtigen Voraussetzungen sind die Sozialinteraktiven. Wie das Umfeld die sprachliche Entwicklung beeinflusst, können wir am Beispiel eines normal entwickelten Kindes, das taube Eltern hat, sehen – es hört keine Sprache und es entwickelt auch keine (vgl. Szagun 2013).

2.3 Lernmechanismen

Die Frage, die sich jetzt stellt, ist, was hilft Kindern, eine Sprache zu erwerben und welche Lernmechanismen nutzen sie dabei.

Es ist bekannt, dass Kinder Vieles, was Erwachsene machen, imitieren, unter anderem auch Wörter und Sätze. Es ist aber sehr schwer zu entziffern, welche Art von Äußerungen Imitationen darstellen. Szagun führt in ihrem Werk die Definition von Bloom et al. an:

„a) die Äußerung eines anderen vollständig oder teilweise wiederholt, b) wenn der nachgeahmten Äußerung nichts Neues hinzufügt und c) wenn nicht mehr als fünf Äußerungen zwischen der Modelläußerung und der nachgeahmten Äußerung stehen.“ (Szagun 2013: 282).

Es werden nicht nur Wörter, sondern auch semantisch-syntaktische Kategorien imitiert. Es ist aber wichtig zu erwähnen, dass nicht alle Kinder dem nachahmen, was sie hören.

Kinder, die imitieren, nehmen Wörtern nach, die sie noch nicht spontan benutzen, was auch logisch ist. Gewissen Untersuchungen zufolge haben Kinder semantisch-syntaktische Kategorien dann imitiert, wenn sie gerade im Begriff waren, sie zu erwerben. Die schon erworbenen Kategorien oder diejenigen, die noch nicht im Bereich des bereits Erworbenen lagen, wurden nicht imitiert. Daraus lässt sich Folgendes schließen: Die Imitation wird dann als Strategie benutzt, wenn sich Kinder Wörter oder semantisch-syntaktische Kategorien, über die sie schon etwas wissen, sie aber noch nicht aktiv beherrschen, aneignen wollen (Szagun 2013: 283).

Über die Notwendigkeit dieser Strategie kann noch diskutiert werden, da, wie schon erwähnt, nicht alle Kinder das machen. Sie hat auch ihre Grenzen, denn sie ermöglicht zwar das Produzieren von sprachlichen Äußerungen in neuen kommunikativen Situationen, aber nicht das Entstehen von abstrakten Satz schemata. Daraus können wir leicht erschließen, dass sie alleine dafür nicht ausreicht, eine Sprache zu erwerben.

Neben der Imitation klassifizieren Kinder auf der Basis der Analogie.

Die Kinder abstrahieren den Objekten oder Ereignissen ähnliche Merkmale und bilden somit ein verallgemeinertes Schema. Im Bereich der syntaktischen Schemata kommen im Sprachangebot immer wieder Sätze mit den gleichen grundlegenden Satzmustern, aber mit unterschiedlichen Vokabeln vor. Im Bereich der Flexion finden sich bestimmte Flexionsmorpheme, die in gleicher lautlicher Umgebung angehängt werden. So kommt es zur Analogie, bzw. Kategorienbildung (Szagun 2013: 285). Solche Regelmäßigkeiten erkennen die Kinder und klassifizieren sie, bilden dann neue Sätze und flektierte Formen in Analogie zu den alten. Dass sie wirklich so funktionieren, können wir am Beispiel einiger ihrer Fehler sehen, z.B. im Kontext der Pluralität. Analog zu den Pluralformen Auto-s, Sofa-s, Mama-s werden wir oft von einem Kind Tiger-s hören, denn die Endung -er wird in der gesprochenen Sprache wie ein kurzes a(ɐ) ausgesprochen und im Deutschen bildet man den Plural der Wörter, die auf einen unbetonten Vokal enden, mit -s (Szagun 2013: 287).

Ein weiterer Mechanismus, das aber sehr komplex und noch immer nicht richtig geklärt ist, ist die Nutzung von Häufigkeit im Input. Man würde vermuten, dass je mehr eine Form gehört wird, desto schneller und leichter sie sich in das Gehirn des Kindes einprägt, aber von den Kindern werden auch Formen, die relativ selten in der Inputsprache vorkommen, mühelos erworben, wie z.B. Passiv. In welchem Maße die Häufigkeit im Input notwendig ist, wird wahrscheinlich nie ganz klar, aber dass sie eine Rolle spielen muss, ist an der Anzahl

von Äußerungen, die das Kind zu hören kriegt, zu sehen. Es liegt bei 250.000 Äußerungen im Monat, und das nur von den Müttern. Diese Hochrechnung von Moerk erwähnt Szagun in ihrem Buch. Daher ist es unvorstellbar, dass ein solch häufiges Angebot sprachlicher Formen keinen Effekt auf das lernende Kind hat.

3. Kasussystem des Deutschen

Die Kasus sind keine inhärenten Merkmale eines Nomens: Sie sind dem Nomen zugewiesen und werden von einem Verb, einem Adjektiv oder einer Präposition regiert (vgl. Wegener 1995). Im Deutschen werden sie durch Flexive, d.h. durch morphologische Markierungen, mit der Ausnahme von kasusmarkierten Personalpronomen, angezeigt. Dabei erfolgt die Kasusmarkierung zusammen mit Genus- und Numerusspezifikation. Im deutschen Kasusparadigma gibt es also Differenzierungen zwischen Maskulina, Feminina und Neutra sowie zwischen Singular und Plural (vgl. Clahsen 1984).

Das deutsche Kasusparadigma besteht aus dem Nominativ, dem Akkusativ, dem Dativ und dem Genitiv. Der Nominativ tritt bei Nominalphrasen auf. Diese können das Oberflächensubjekt eines Satzes sein, in prädikativer Stellung stehen oder strukturell in ein Syntagma eingebettet werden. Der Akkusativ ist teils vom Auftreten bestimmter Verben abhängig und wird teils von bestimmten Präpositionen bedingt. Der Dativ tritt auf, wenn Verben drei Argumente nach sich ziehen, zum Beispiel im Satz *Peter schenkt seinem Vater ein Buch*. Ansonsten wird er auch vom Auftreten bestimmter Verben und Präpositionen bestimmt. Der vierte Kasus – Genitiv tritt innerhalb von Nominalphrasen auf und erscheint sonst nur noch im Zusammenhang mit Verben, die wohl nur in ausgesprochen gewählter Redeweise benutzt werden wie z.B. „gedenken“ und „entledigen“. Er kann auch von bestimmten Präpositionen, wie beispielsweise „wegen“ abhängig sein (vgl. Straten 1984). Jedoch tritt ein solcher Genitiv im Input von Lernenden selten auf.

Kasusmarkierte Formen entstehen durch Suffigierung bei Substantiven, Adjektiven, Artikeln sowie Demonstrativ- und Possessivpronomen. Bei der Substantivflexion wird seit Jakob Grimm zwischen der starken Deklination, in der keine konsonantische Stütze zur Kasusbildung erforderlich ist und der schwachen Deklination unterschieden, bei der die Formen mit Hilfe von –n gebildet werden. In der starken Flexion haben Maskulina und Neutra

im Genitiv Singular ein –s und im Dativ fakultativ ein e; außerdem wird der Dativ Plural mit –n markiert. Diese drei Formative der starken Flexion sind die einzigen Erkennungszeichen für Kasusmarkierungen am Substantiv.

Da nur einige Formen im Paradigma kasusmarkiert sind, sind für die Identifizierung von Kasusbildungen die Formen der Artikel, der Adjektive und der Pronomen wichtiger als die eines Substantivs und weil sich diese Arbeit besonders mit dem Artikel befasst, werde ich mich nur seiner Flexion widmen. Der Dativ wird also bei Neutra und Maskulina durch –m, bei Feminina durch –r und bei Plural durch –n sowohl vom Akkusativ als auch von der Nominativform differenziert. Der Akkusativ lässt sich demgegenüber nur bei Maskulina im Singular eindeutig erkennen. Das Flexiv –n zeigt bei Feminina und Neutra Dativ an, bei Maskulina kann demgegenüber nur zwischen Nominativ einerseits und Akkusativ sowie Dativ andererseits unterschieden werden (vgl. Clahsen 1984).

Die deutschen Kasus erfüllen syntaktische, semantische und pragmatische Funktionen im Satz. Syntaktisch tragen sie dazu bei, die grammatischen Relationen zu unterscheiden und damit die semantischen Rollen identifizierbar zu machen. Der Nominativ wird zur Markierung des grammatischen Subjekts benutzt, der Akkusativ für das direkte Objekt und der Dativ für das indirekte Objekt.

Die semantische Rolle des Dativs ist den belebten Empfänger einer Handlung oder eines Ereignisses anzuzeigen. Objekte, auf die sich Handlungen oder Ereignisse richten, werden im Akkusativ kodiert und der Nominativ hat keine bestimmte semantische Funktion.

Die pragmatischen Funktionen der Kasus lassen sich nach diskursfunktionalen Gesichtspunkten eines Sprechers erklären. Die syntaktische Position des Verbs und der davon abhängende Kasus werden von dem Sprecher gewählt, sind von seiner kommunikativen Intention abhängig. Zum Beispiel im Satz *Der Hund beißt ihm/ihn ins Bein*. hängt die Wahl der einen oder der anderen Äußerung von der Sprecherperspektive ab. Es ist letztlich der Sprecher, der die syntaktische Struktur danach festlegt, welches Argument er in den Vordergrund stellen will (vgl. Clahsen 1984).

3.1 Kasusentwicklung im Erstspracherwerb

Clahsen, Szagun und Tracy sind die ersten Namen, die einem in Verbindung mit der deutschen Kasusentwicklung einfallen. All die Resultate ihrer Langzeitstudien haben sie mit dem Ziel der Beschreibung der Kasusentwicklung zusammengetragen und systematisiert. Im Zusammenhang mit der Abfolge bestimmter Grammatiksequenzen zeigen die Forschungen große Ähnlichkeiten, aber die Schnelligkeit des Erwerbsprozesses ist das, wo man auf Abweichungen stößt. Szagun postuliert, dass „feste Angaben beim Erwerb sprachlicher Errungenschaften nicht gegeben werden können. Einzelne Kinder unterscheiden sich enorm in der Schnelligkeit des Spracherwerbs. Da das die Normalität darstellt, kann man nur Altersspannen angeben, in denen bestimmte sprachliche Errungenschaften erworben werden.“ (Szagun 2013: 63).

Phasen des Grammatikerwerbs nach MLU (engl. (Mean Length of Utterance; durchschnittliche Äußerungslänge)), fünf von ihnen, hat Clahsen verfasst. Die Phasen hat er nach MLU eingeteilt, weil Fortschritte beim Grammatikerwerb von Kindern mit der Länge der kindlichen Äußerungen korrelieren. Es handelt sich dabei um die durchschnittliche Äußerungslänge eines Kindes in einer Aufnahme. Dazu werden die geäußerten Morpheme in einer Stichprobe oder im besten Fall in der gesamten Aufnahme gezählt und deren Durchschnittswert berechnet.

Die fünf Phasen reichen von frühen Einwortäußerungen bis zu komplexen Satzstrukturen. Die letzte sollte, wie das Clahsen vorgestellt hat, bis zum Alter von ca. 3,5 Jahren abgeschlossen sein. In der ersten Phase werden nur Einwortsätze gebildet, wobei Einwortäußerungen aneinandergereiht werden können und es können auch Wortwiederholungen auftreten. In der Phase II folgt der Erwerb des syntaktischen Prinzips – hier verfügen Kinder über die wichtigsten Wortarten. Meistens Nomen und Pronomen werden als nominale Elemente verwendet und erste Pluralmarkierungen werden sichtbar. Phase III gilt als Übergangsphase, in der eher verbale Elemente erworben werden und in der Phase IV kommen noch immer keine speziellen Markierungen für die einzelnen Kasus vor, aber gleichzeitig treten die Auslassungen von Hilfsverben, Artikeln und Präpositionen hier deutlich zurück. Erst in der Phase V werden kasusmarkierte nominale Satzglieder benutzt, dabei wird zunächst der Akkusativ verwendet und auch auf den Dativ übertragen. Der Dativ wird erst später verwendet (vgl. Clahsen 1988).

Tracy bietet ihr eigenes, weniger starres, Schichtenmodell des kindlichen Grammatikerwerbs, dass aus drei Schichten (oder Phasen) besteht – aus der Ausbildung

elementarer Strukturdomänen (Verbzweitstellung), der Stabilisierung der Satzklammer (Subjekt-Verb-Kongruenz, Artikeleinsetzung) und der Ausbildung komplexer Satzstrukturen und kongruenter Form-Funktions-Zusammenhänge (Nebensätze, Kasusmarkierungen) (vgl. Warzecha 2003).

Ein großer Unterschied zwischen Clahsens und Tracys Einteilung ist aber nicht vorhanden, denn es ist jedenfalls ein längerer Zeitraum nötig, um das Kasussystem des Deutschen zu erwerben.

3.2 Zusammenhang von Genus und Kasus

In der deutschen Sprache unterscheiden wir drei Genera – Maskulinum, Femininum und Neutrum, die durch Artikel oder andere Determinierer (z.B. Personalpronomen) markiert sind. Im Unterschied zu allen anderen Flexionsklassen ist das Genus eines Nomens fest vorgegeben. Abgesehen von einigen Ausnahmen, wie dem Genuswechsel über die Zeit, in verschiedenen Sprachen oder in verschiedenen Regionen, kann das Genus im Grunde genommen nicht variiert werden. Und nach den drei Genera, vier Kasus und zwei Numeri richten sich die Formen des Flexionsmorphs. Im Gegensatz, zum Beispiel, zu dem Türkischen, handelt es sich hier nicht um eine separate Kategorienmarkierung, sondern es werden alle drei Kategorien in einem Flexiv miteinander verschmolzen. Aus diesem Grund muss man unter Berücksichtigung aller drei Kategorien vom Kasuserwerb sprechen.

Jemandem, der Deutsch als eine Zweitsprache lernt, helfen oft semantische, morphologische und phonologische Regelmäßigkeiten der Genuszuordnung, für ein Kind aber können nur solche Regelmäßigkeiten der Lautmuster hilfreich sein, da es noch nicht in derartige semantische oder Wortbildungskategorien ordnet (vgl. Szagun 2013).

Die typischen phonotaktischen Regelmäßigkeiten ihrer Muttersprache können schon Babys erkennen, besonders solche in Lautkombinationen am Wortanfang und –ende, z.B. die Tendenz der Wörter, die auf –e enden, feminin zu sein (vgl. Szagun 2013).

„Deutsch erwerbende Einjährige können unbetonte einsilbige Funktionswörter – eben Artikel – in fortlaufender Rede erkennen. Betrachtet man diese Fähigkeiten zusammen, so könnte es sein, dass phonologische Regelmäßigkeiten am Wortanfang und Wortende in Kombination mit dem dazugehörigen Artikel als Muster gespeichert werden. Ein solches Vorgehen könnte es kleinen Kindern leichter machen, die Genuszugehörigkeit von Nomen zu lernen.“ (Szagun 2013: 111).

Auch hier spielt die Häufigkeit des Inputs eine Rolle, denn je öfter ein Nomen von den Erwachsenen benutzt wird, desto öfter wird die Genuszuweisung in der Kindersprache korrekt. Trotzdem bereitet die Genuszuweisung manchmal Probleme für die Kinder, da man bei den Genusregeln oft Ausnahmen beachten muss und viele Nomen mit dem natürlichen Geschlecht wenig zu tun haben.

3.2 Auftauchende Schwierigkeiten beim Kasuserwerb

Kasuserwerb ist kein einfaches Abenteuer. Szagun führt zwei Merkmale des deutschen Kasussystems, die es nicht erleichtern, dieses System zu erwerben, an – die Uneindeutigkeit des Systems und seine geringe akustische Auffälligkeit.

Dass das deutsche Kasussystem grammatische Funktion nicht eindeutig markiert, bedeutet, dass die gleiche Form unterschiedliche grammatische Funktionen haben kann. Formgleich sind zum Beispiel der Nominativ und Akkusativ im Femininum und Neutrum, in bestimmten wie in unbestimmten Paradigma. So markiert die Form *der* den Nominativ Maskulinum, Dativ Femininum und Genitiv Femininum und Plural. Nur der Akkusativ Maskulinum hat eine Form nur für sich – jedenfalls im Singular, und zwar die Form *den* als definiten und *einen* als indefiniten Artikel. Homonymie ist also eines der Merkmale des deutschen Kasussystems und die Spracherwerbsforschungen verschiedener Sprachen haben gezeigt, dass Kinder leichter solche grammatischen Formen lernen, bei denen eine eindeutige Beziehung zwischen Form und Funktion besteht. Mehrere Assoziationen zu einer Form sind begrifflich schwieriger als Eins-zu-eins-Zuordnungen (vgl Szagun 2013).

Weiterhin, im Deutschen, im Unterschied zum z.B. Kroatischen, geschieht die Kasusmarkierung am Artikel, nicht am Nomen, wo sie aus verschiedenen Gründen schlecht wahrnehmbar ist. Zum einen steht der Artikel vor dem Nomen und ist unbetont und zum anderen gibt es kasusmarkierte Formen, die – selbst wenn sie betont wären – schlecht unterscheidbar sind, zum Beispiel *den* und *dem*. Außerdem kommt es beim Akkusativ *einen* des unbestimmten Artikels oft vor, dass in der gesprochenen Sprache die Kurzform *ein'n* benutzt wird, welche in der gesprochenen Sprache schwer von *ein* zu unterscheiden ist. Ein weiteres Merkmal der deklinierten Artikelform ist, dass sie häufig zusammengezogen mit einer Präposition vorkommt. So sagen wir anstelle von *mit dem*, *auf den*, von der meistens *mit'm*, *auf'n* und *von'er*. Einige solcher Kontraktionen haben den Status von Wörtern (zum, zur, am, im...), andere hingegen nicht. Allen diesen Wörtern ist gemeinsam, dass, obwohl der Kasus markiert ist, wird er aber wiederholt nicht voll ausgesprochen. Daher ist es nicht überraschend, dass Kindern die Wahrnehmung der Kasusmarkierungen Schwierigkeiten bereiten, denn sie sind alles andere als gut wahrnehmbar (vgl. Szagun 2013).

4. Der Artikel

Durell (1977) gliedert die Artikelwörter in zwei Morphe. Das erste Morph übernimmt dabei die spezifische Funktion des jeweiligen Artikelwortes, die darin besteht, für das zugehörige Nomen die vom Sprecher intendierte Referenz auf das jeweilige Objekt in der Welt herzustellen. Solche „Referenz-Morphe“ sind u.a. *d-*, *dies-*, *jen-*, *ein-*, *kein-* oder *mein-*. Das zweite Morph enthält die Flexion, die, wie auch bei Pronomen und attributiven Adjektiven, das jeweilige Genus sowie den Kasus und Numerus des Kopf-Nomens der Phrase kodiert. Die Artikelwörter sind somit an der Kongruenz beteiligt. Die einzelnen Merkmale sind zu einem gemeinsamen Flexiv verschmolzen und werden nicht separiert angezeigt.

Die Klasse der Artikelwörter gehört zu den sog. Funktionswörtern oder Funktoren, denn sie drücken keinen semantisch-lexikalischen Wert aus, sondern sie haben einen funktional-grammatischen Wert, d.h. sie üben modifizierende Aufgaben in einer Äußerung aus und setzen die semantischen Konzepte zueinander in Beziehung (vgl. Durell 1977).

„Funktion des Artikels ist es nicht, Genus oder Sexus zum Ausdruck zu bringen, seine eigentliche Aufgabe besteht darin, Definitheit im Gegensatz zu Indefinitheit [...] zum Ausdruck zu bringen [...] Beide sind mit gemeinsamer Last beladen, die sie zusätzlich zu transportieren haben. Da sind einmal die Kasusbedeutungen, dann die Numerusbedeutungen [...] und zum anderen das sogenannte Femininum, Maskulinum, Neutrum. Doch so wie niemand auf die Idee kommt, einen Esel mit seiner Packlast zu verwechseln, genausowenig darf der Artikel mit diesen zusätzlichen grammatischen Funktionen, die er transportiert, verwechselt werden.“ (Leiss 1994:284).

Die Funktionen der Artikel *der*, *die*, *das*, etc. und *ein*, *eine*, etc. beschreibt man i.A. mit der Kennzeichnung von definiter bzw. indefiniter Referenz; entsprechend werden für die

Artikel auch die Bezeichnungen „definit“ und „indefinit“ verwendet. Je nach Definition werden auch die Attribute „bestimmt“ und „unbestimmt“ gebraucht.

Die Wahl eines Artikels hängt nicht nur von der jeweiligen Sprecherintention ab, sondern auch das (vermutete) Wissen des Hörers spielt eine entscheidende Rolle.

4.1 Der bestimmte Artikel

| Die Formen des bestimmten Artikels | | | | |
|------------------------------------|------------|---------|-----------|-----|
| Sg. | Maskulinum | Neutrum | Femininum | Pl. |
| Nominativ | Der | das | die | Die |
| Akkusativ | Den | das | die | Die |
| Dativ | Dem | dem | der | Den |
| Genitiv | Des | des | der | Der |

Wie kurz im Kapitel 3.3. angesprochen, ist im Paradigmensystem des bestimmten Artikels eine Vielzahl von gleichlautenden, sich überschneidenden Formen zu bemerken. Die Form *der*, die im Nominativ maskulines Genus und damit auch den Singular anzeigt, erscheint darüber hinaus im Genitiv und Dativ des Femininums, sowie im Dativ Plural. Sowohl im Nominativ als auch Akkusativ weisen die Kategorien Femininum und Plural die einheitliche Form *die* auf. Als am wenigsten kategorienübergreifend erweisen sich dagegen die Formen *das*, *dem* und *des*. Die *das*-Form kann als Neutrummarkierer angesehen werden, da es hier zwar ebenfalls für zwei Kasus (Nominativ und Akkusativ) steht, jedoch in keiner weiteren Genuskategorie vertreten ist. Die Formen *dem* und *des* beschränken sich auf die Anzeige von Dativ bzw. Genitiv, beide aber sowohl bei Maskulina als auch bei Neutra.

Obwohl es keine Form, die exklusiv für eine Zuordnungsmöglichkeit stehen würde, gibt, kommt es nur selten zu Fällen, in denen die Zuordnungen uneindeutig bleiben und nur mit Hilfe des Kontextes geklärt werden können.

5. Empirische Untersuchung – Erwerb des Kasussystems am Beispiel des bestimmten Artikels

5.1 Datenbasis: Das Simone-Korpus

Die Daten, die ich für diese Arbeit benötigt habe, stammen aus CHILDES, dem Child Language Data Exchange System, einer international zugänglichen Datenbank, in der die Daten vieler Spracherwerbsprojekte unter dem einheitlichen Transkriptionsformat CHAT gespeichert sind (MacWhinney 2000). Neben den verschiedenen sprachlichen Korpora (bilingual, monolingual, klinisch, Englisch, Germanisch, Romanisch usw.) enthält sie Transkriptions- und Analyseprogramme, mit deren Hilfe man Untersuchungen zu den einzelnen Korpora durchführen kann.

Es gibt viele Vorteile einer solchen maschinenlesbaren Form - größere Datenmengen sind untersuchbar, man hat eine viel leichtere Zugänglichkeit zu den Daten und die statistische Auswertung wird erheblich erleichtert. Andererseits lesen die Forscher nicht das ganze Skript, weswegen ihnen oft der Kontext fehlt. Er ist für die Unterscheidung von Spontanäußerungen, Routinen, Imitationen, Wiederholungen wichtig; Fehler und Regelmäßigkeiten werden übersehen, als Folge kommt es dann seltener zu zufälligen Entdeckungen.

Die spontane Sprache, die im CHILDES transkribiert wird, entspricht einer natürlichen Sprechsituation. Eine Ablenkung durch experimentelle Umgebung ist hier vermieden. Die Spontansprache ist gut geeignet für Langzeitstudien, für sehr kleine Kinder und ermöglicht gemeinsame Auswertung von Daten, die auf unterschiedlichen Datenerhebungen basieren. Etwas problematisch ist das potenzielle zufällige Nicht-Produzieren von Konstruktionen, die von der Grammatik bereits gebildet werden können.

Zu finden in CHILDES sind sechs deutschsprachige Korpusssammlungen, die für eine Untersuchung zum monolingualen, deutschen Erstspracherwerb in Frage kommen können und die mir zur Auswahl standen.

Das Weissenborn-Korpus enthält nur eine Querschnittstudie von Jugendlichen und Erwachsenen. Das Wagner-Korpus beinhaltet Kurzzeitstudien von 13 Kindern im Alter zwischen 1;5 und 14;10. Das Manuela-Korpus besteht ebenfalls aus Kurzzeitstudien von sieben Kindern im Alter von 6 bis 10 Monaten und das von Caroline im Alter vom 1. Lebensjahr bis zum 2. Lebensjahr. Das Szagun-Korpus enthält Aufnahmen von hörgeschädigten Kindern mit Cochlea-Implantat und nicht-hörgeschädigten Kindern im Alter von 1;6 bis 3;6; die Aufnahmen entstanden aber zu sehr weit auseinandergezogenen Zeitpunkten. Im Rigol-Korpus finden sich Langzeitstudien von drei Kindern. Sie wurden vom 1. bis zu ihrem 8. Lebensjahr einmal im Monat aufgenommen. Die Aufnahmen sind ziemlich kurz und die Transkripte sehr knapp gefasst.

Da sich die meisten Wissenschaftler darin einig sind, dass Kinder die Kasusmorphologie weitgehend im Alter zwischen zwei und vier Jahren erwerben, suchte ich nach einer Langzeitstudie, die in dieser Altersspanne durchgeführt worden ist. Das Miller-Korpus umfasst wesentlich umfangreichere und besser transkribierte Langzeitkorpora von drei Kindern im Alter zwischen 0;10 und 4;0: Simone, Kerstin und Meike. Alle drei Transkripte sind laut Manual (MacWhinney 2000) am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen entstanden und später bei Jürgen Weissenborn in Potsdam weiterentwickelt worden.

Das Simone-Korpus umfasst die Altersspanne von 1;9 bis 4;0 und besteht aus 74 transkribierten Aufnahmen und umfangreichen Kontextinformationen. Leider handelt es sich um ein „altes“ Korpus, das in den 70er Jahren entstand. Korpora, die vor den 80er Jahren entstanden, wurden nicht von Anfang an im CHAT-Format transkribiert und gespeichert (MacWhinney, 2000:10) – sie mussten erst in das Format überführt werden. Dieser Vorgang des Scannens und Neuformatierens birgt Fehlerquellen, von denen neuere Korpora nicht betroffen sind. Außerdem konnte zudem bei den älteren Korpora nicht die volle Bandbreite der CHAT-Codierung genutzt werden. Obwohl es sich beim Simone-Korpus um ein älteres Korpus handelt, wurde es den beiden anderen deutschsprachigen Langzeit-Korpora (Caroline und Kerstin) vorgezogen. Das Kerstin-Korpus stammt erstens ebenfalls aus den 70ern und unterliegt zweitens mit seinen Aufnahmen bereits in Umfang und Größe. Das Caroline-Korpus hingegen ist nicht nur Mitte der 80er Jahre entstanden und somit wesentlich jünger,

sondern auch mit seinen 204 Aufnahmen sogar wesentlich umfangreicher als das Simone-Korpus. Allerdings endet das kontinuierliche Caroline-Korpus bereits im Alter von 2;10 Jahren. Das kontinuierliche Simone-Korpus endet erst im Alter von 3;7. Außerdem gilt Simone als sprachbegabtes Kind. Da sich Kinder in dieser Altersstufe in ihrer sprachlichen Entwicklung sehr stark unterscheiden (vgl. Szagun 2013), ist Simones Begabung von Vorteil, wenn sie mit 3 Jahren vielleicht schon Formen produziert, die andere Kinder erst mit 4 Jahren beherrschen. Aus diesem Grund habe ich auch den Leo-Korpus ausgeschlossen, da er als „late-talker“ charakterisiert wurde.

Zusammengefasst wurde das Simone-Korpus für die folgende Untersuchung ausgewählt, weil es unter den umfangreichen und ausführlichen Langzeitkorpora zum deutschen Spracherwerb den größten kontinuierlichen Beobachtungszeitraum umfasst und weil die Altersspanne den Bedürfnissen dieser Arbeit entspricht.

Simone wurde am 6. Mai 1970 geboren und ist die Tochter einer Akademiker-, genauer gesagt der Linguistenfamilie Miller (Miller 1979). Die Aufnahmen von Simone entstanden mithilfe von Tonbandaufzeichnungen meist in vertrauter Umgebung und mit vertrauten Personen. Simones Vater Max (MAX) ist immer anwesend, häufig auch ihre Mutter Maria (MAR), seltener ihr Bruder Tobias, ab und zu Simones Spielkameraden – Meike (MEI) und Thomas (TOM) –, sporadisch die Großeltern und Freunde der Familie. In vielen Aufnahmen beschäftigen sich Vater und Tochter miteinander. In ein paar wenigen spielt Simone hauptsächlich mit ihren gleichaltrigen Freunden. Es gibt Standardsituationen, wie gemeinsames Bilderbuchanschauen, Spielen, Kochen und Essen. Die Prüfungsatmosphäre ist jedoch trotz großer Vertrautheit nicht komplett ausgeschaltet. Dies äußert sich darin, dass Simone häufig aufgefordert wird, den Schnuller aus dem Mund zu nehmen, wie im folgenden Beispiel:

**MAX: was machste denn ?*

**CHI: xxx .*

**MAX: was machste denn ?*

**MAX: guck !*

**MAX: Maxe hat des Tonband wieder da .*

**MAX: ne ?*

**MAX: siehste ?*

MAX: **Maxe hat des Tonband wieder da .*

**CHI: xxx .*

MAX: **musste mal den Lala rausnehmen !*

**MAX: sonst versteh ich dich nicht .*

**CHI: das das xxx . %int: klagend*

Simone weiß, dass sie aufgenommen wird, da sie einen (weiteren) Beobachter im Mikrofon vermutet, wie es im Beispiel zu sehen ist:

%act: hat den Waschlappen auseinandergemacht, hält ihn an den Rand der Badewanne

CHI: **mit wem red(e)st (den)n du -, .*

**MAX: mit wem ich rede ?*

**CHI: ja -, .*

**MAX: guck !*

MAX: **ich spreche hier rein in 's Mikrofon*

Zu stören scheint es sie nicht unbedingt. Allerdings sind gewisse Verhaltensänderungen des Kindes während der Aufnahme nicht auszuschließen.

5.2 Datenauswertung

Das Korpus umfasst – wie bereits erwähnt – die Altersspanne von 1;9 bis 4;0 und besteht aus 74 transkribierten Aufnahmen.

Die Aufnahmen begannen laut Miller in Simones Ein-Wort-Phase im September 1971. Zu diesem Zeitpunkt war Simone 1;4 Jahre alt. Das CHILDES-Simone-Korpus setzt jedoch erst im Februar 1972, im Alter von 1;9.11 ein.

Simone wurde im Alter zwischen 1;9 bis 3;7 ein- bis siebenmal pro Lebensmonat (teilweise täglich) aufgenommen. Ausnahmen bilden die Aufnahmenlücken von 8 bzw. von 6½ Wochen im Alter von 2;3 und 3;6. Die Aufnahme im Alter von 3;7.11 endet das kontinuierliche Korpus. Die letzten beiden einzelnen Zusatzaufnahmen entstanden 10 bzw. 17 Wochen später im Alter von 3;9.18 und 4;0.06 Jahren, sind dafür aber sehr umfangreich.

Die Untersuchung des Korpus erfolgte mit Hilfe ausgewählter Suchbefehle der CHAT-Analyseprogramme, die sich auf Dateien im CLAN-Format (Computerized Language Analysis) anwenden lassen. Als erstes habe ich im heruntergeladenen Korpus die sogenannte %mor Linie hergestellt. Nachdem es heruntergeladen wurde, erscheint unter jeder Sprecher-Linie dazu eine %mor Linie, die als eine morphosyntaktische Analyse dient.

Der Suchbefehl mit dem ich die Analyse durchgeführt habe ist *kwal*. Der kwal-Befehl listet alle Belegstellen zum gesuchten Phänomen auf. Die Suchbefehle können durch zusätzliche Parameter eingeschränkt oder erweitert werden. Der Suchbefehl *+t*CHI* berücksichtigt ausschließlich die Äußerungen des Kindes, und *-w2 +w2* gibt den Kontext heraus (in diesem Fall: die 2 Äußerungen vor und die 2 Äußerungen nach der gesuchten Belegäußerung). Gesucht wurden alle Äußerungen des Kindes (Simone) in denen es bestimmte Artikel benutzte. Zusammengesetzt lauteten die Suchanfragen:

*kwal @ +t*CHI: +t%mor: +sm|-det +w2 -w2.*

Simones Fortschritt im Kasuserwerb stelle ich mittels einer Tabelle dar.

| Phase | Alter | Erwerbsschritte |
|-------|-------------------|--|
| A | 1;9–2;0 | Nur Nominativformen Wenig Artikelgebrauch |
| B | 2;0–2;5 | Erweiterung der Kasusformen: Nominativ, Akkusativ Übergeneralisierungen beim Genuserwerb |
| C | 2;5–2;9 | Erweiterung der Kasusformen: Nominativ, Akkusativ, Dativ |
| D | 2;9- 3;7/3;09/4;0 | Zielsprachliche Kasuzuordnung in der |

| | | |
|--|--|---------------|
| | | Nominalphrase |
|--|--|---------------|

Simones Erwerbsschritte entsprechen dem Phasenmodell von Clahsen, das er, neben den Entwicklungsstufen nach MLU, speziell für den Erwerb der Kasusmorphologie verfasst hat. Die Entwicklungssequenzen habe ich den Linguistischen Berichten (Clahsen 1984) entnommen:

- I. „keine Markierungen“
- II. „kasusneutrale Markierungen“
- III. „Kasusmarkierungen“
- IIIa „Akkusativformen“
- IIIb „Dativformen“

Phase I kennzeichnet, dass noch keine Markierungen erscheinen.

In Phase II tauchen die ersten kasusneutralen Realisierungen auf und Artikel werden optional gebildet, phonologisch-neutrale Formen produziert, z.B. *de* anstatt eines definiten Artikels.

Beispiel:

*MAX: wo is(t) denn die and(e)re Schachtel?

*MAX: wo is(t) die Schachtel?

*MAX: die Streichholzschachtel?

*MAX: steh mal auf, Mone!

*MAX: steh mal auf!

*CHI: Schachtel. [+ imit]

%com: undeutlich

*MAX: hm?

*CHI: wo is(t) **de** Schachtel.

Außerdem verwenden Kinder zunächst – als eine Zwischenstufe des Erwerbs – nur Formen des Nominativs und erst später auch Formen des „casus obliqui“ in das System aufnehmen.

In Phase III werden erstmals eindeutig kasusmarkierte Formen produziert.

*MAX: ach, Mone!

*MAX: ich versteh gar nich(t), was du sagst.

*MAX: wenn du immer den Lala drin hast.

*CHI: da is(t) **der** Struwwelpeter.

*MAX: ne.

*MAX: das is(t) doch der Robert.

*MAX: und was macht 'n das Häschen?

*CHI: das **das** Wasser raus.

%act: zeigt auf einen Brunnen Waßer [>]

%int: abgesetzt

*MAX: ja [<].

*MAX: da [<] kommt Wasser [/].

*MAR: das ist gut.

*CHI: das iste gut.

%com: MAX und MAR unterhalten sich

*CHI: das iste gut Köpfchen **in das Wasser** Schwänzchen in die Höh.

%com: MAX und MAR unterhalten sich, SIM babbelt dazwischen , MAR setzt Tobias in das Körbchen , SIM singt . MAR fährt das Körbchen mit Tobias in das

Zimmer von MAR, SIM läuft MAR singend hinterher, klagt dann, schreit und zeigt in die Küche

*CHI: ich will xxx **das** hier.

*MAX: ja.

*MAX: laß mal liegen.

*MAR: bei Mama soll der Maxe eßen?

*MAX: nicht bei Simone ?

*CHI: nein bei Mama eße .

%act: zeigt MAX den Becher von MAR

*MAR: Mama eßen.

*MAR: so.

*MAR: warum denn bei Mama?

*CHI: Mone nich(t) **das** Eis habe.

*MAX: was ist mit der Mone?

*CHI: Mone nich(t) Eis habe.

*MAR: Mone Eis nich(t) haben.

*MAX: wem gehört der Ball hier?

*CHI: **der** Mone .

*MAX: Mone ?

*MAX: der [/] gib mal Maxe!

*CHI: nein.

%int: weinerlich

*MAX: und wem gehört der Ball hier?

%act: hat den großen Ball in der Hand

*MAX: Mone, gucke mal!

*MAX: wem gehört der Ball?

*CHI: gehört **dem** Maxe (.) Ball.

*MAX: das von der Uni ist kaputtgegangen?

*CHI: ja.

*MAX: ja.

*MAX: und des läßt der Maxe wieder heile machen.

*MAX: ne?

*MAX: das wird wieder heile gemacht.

*MAX: ne?

*CHI: Mone macht das wieder heile Mone.

*MAX: kann [/] kannst du das schon heile machen?

*CHI: ja, <mit **dem** Nagel macht Mone> [>].

*MAX: <na, soll ich 's mal [/]> [<].

*CHI: bumm bumm.

Letzte Phase ist in IIIa und IIIb3 unterteilt. Zuerst werden Akkusativformen gebildet. Diese werden meist auf Dativkontexte übergeneralisiert, was zur Folge hat, dass zu diesem Zeitpunkt AKK öfter als DAT auftritt.

Es könnte angenommen werden, dass die Homonymie der Formen für die Übergeneralisierung verantwortlich ist. Tracy (1986) ist auch der Meinung, dass hier wieder

die Problematik der akustischen Diskriminierbarkeit von Akkusativ- und Dativformen im Paradigma eine Rolle spielt.

Clahsen (1984) weist jedoch darauf hin, dass auch Pronomen, die keine phonologische Ähnlichkeit ausweisen, wie z.B. *mich-mir* oder *sie-ihr*, übergeneralisiert werden. Außerdem wird nur der DAT von AKK ersetzt, nicht umgekehrt.

Insgesamt gesehen stellt sich also heraus, dass Akkusativformen früher erworben, häufiger benutzt und auf dativfordernde Kontexte übergeneralisiert werden. Clahsen und Tracy sind sich einig, dass es unter der Berücksichtigung syntaktischer Funktionen der Kontexte Unterschiede in den Häufigkeiten von akkusativ- bzw. dativfordernden Kontexten gibt. Bei der Mehrzahl der akkusativfordernden Kontexte handelt es sich um direkte Objekte, während die meisten Dativkontexte auf Objekte von Präpositionen entfallen und nominale Satzglieder mit der Funktion des indirekten Objekts kommen bei Kindern selten vor.

Was Präpositionalphrasen anbetrifft, muss das Kind lernen, dass es Präpositionen gibt, die, abhängig von der Situation im Satz, entweder Dativ oder Akkusativ verlangen.

Der Zusammenhang zwischen Präpositionen und Kasusmarkierungen bereitet weitere Schwierigkeiten. Wie Tracy anhand von Grimm und Mills zugrundegelegten Daten feststellt, kommt auch bei Simone vor, dass beim Auftreten von Präpositionen meistens der Artikel weggelassen wird, wobei die bei einigen Präpositionen mögliche Kontraktion von Präposition und Artikel (in dem als im) sicherlich dazu beiträgt, den Artikel in der Wahrnehmung weniger zugänglich zu machen. Hier spielt sicher auch die Tatsache eine Rolle, dass der Artikel nach Präposition in manchen Fällen, insbesondere bei Eigennamen, optional ist (Tracy 1984: 290). Im folgenden Beispiel kann man sehen wie beim Auftreten von Präpositionen der Artikel weggelassen wird:

- *CHI: Kugelbahn.
- *MAX: was denn?
- *CHI: Kugelbahn da.
- *MAX: ach, Kugelbahn@q sagste .
- *MAX: willst mit der Kugelbahn spielen?
- *CHI: ach (.) die Kugel.
- *MAX: he?

*MAX: da is(t) eine dahinter gegangen.

*MAX: ja.

*CHI: mit Kugelbahn spiele, (.) ja.

*MAX: aber nimm mal den Lala raus, sonst versteht der Maxe nichts.

Zusätzlich zu den bisher genannten Faktoren muss das Kind herausfinden zu welchen Verbklassen einzelne Verben gehören: wie viele Ergänzungen sie erfordern und in welchem Kasus diese zugewiesen werden können (Tracy 1986: 50).

Es ist nicht zu übersehen, dass die deutsche Sprache eine Reihe von offensichtlichen Komplexitäten aufweist, die den Erwerb des Kasussystems für die Lerner nicht einfach macht. In meisten Fällen erfolgt die Kasusmarkierung zusammen mit Genus- und Numerusspezifikation am Artikel. Nur selten wird das mithilfe der Suffigierung am Substantiv gemacht (Genitiv Maskulinum und Neutrum Singular und Plural: *des Mannes, des Kindes; den Männern, den Kindern*).

Da Deutsch die Kasusmarkierungen in Verbindung mit Genus- und Numerusspezifikation am Pronomen und am Artikel und, wenn innerhalb einer Nominalphrase vorhanden, am Adjektiv vornimmt und nur in einigen Fällen zusätzlich am Nomen selbst, tauchen bei Lernenden Kasusmarkierungen relativ spät auf. Dies heißt, dass ein Auftreten von Kasusmarkierungen ein rudimentäres Determinator- und Pronominalsystem voraussetzt (Tracy 1984: 285).

Die Genusspezifizierung bleibt lange problematisch. Selbst nachdem sich eine Differenzierung des Determinatorsystems vollzogen hat und erste Kasusmarkierungen auftreten, findet man nicht selten die Koexistenz verschiedener Artikelformen bei ein und demselben Nomen. (Tracy 1984: 286)

Die Homonymie innerhalb des Kasussystems des Deutschen macht es natürlich auch dem Beobachter nicht leicht, kindliche Äußerungen einer Kasusanalyse zu unterziehen, anhand einer mehr oder weniger zufälligen Auswahl „natürlich“ gewonnener Daten systematische Zusammenhänge zwischen Genus- und Kasusspezifizierung zu erstellen. Schließlich ist es auch immer möglich, dass Kinder zwar eine korrekte Kasuszuweisung vornehmen, aber ein falsches Genus nehmen. (Tracy 1984: 287)

Es gibt Sprachen, wie z.B. Türkisch und die slawischen Sprachen, in denen der Kasus als ein Suffix am Nomen realisiert wird. Forscher sind zum Schluss gekommen, dass man bei Kindern, deren Muttersprache solche Charakteristika hat, früher Kasusmarkierungen erkennen kann. Diese Beobachtung hängt mit dem Prinzip von Slobin, dass Kinder aufmerksamer auf das Wortende als auf die Position vor dem Wort sind, zusammen. Eine Reihe von Untersuchungen ergab weiterhin, dass der Erwerbsprozess schneller verläuft, wenn das morphologische System wenig oder keine Homonymie aufweist. Im Deutschen ist das bekannterweise nicht der Fall (Tracy 1986: 50).

6. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Theorie des Spracherwerbs einer Einzelfalluntersuchung gegenüber zu stellen, bzw. zu untersuchen, auf welche Art und Weise sich das deutschsprachige Kind Simone die Kasus aneignet. Es sollte auch herausgefunden werden, ob das Kind sich den Postulaten der beschriebenen Theorie zuordnen lässt.

Die Grundlage dieser Untersuchung bildete das Simone-Korpus der CHILDES-Datenbank. Die Diskussion der Ergebnisse ermöglicht einige Aussagen über den Spracherwerb des Kindes, bzw. den hier vorgestellten Einzelfall – Simone.

Im Rahmen der individuellen Entwicklung von Kindern lassen sich in Simones Fall keine beachtenswerten Abweichungen von der Theorie erkennen. Simone ist, wie schon erwähnt, ein sprachbegabtes Kind und erwirbt einige Phänomene schneller als andere untersuchte Kinder. Nichtsdestotrotz entspricht ihre Sprachentwicklung den Phasen, die Clahsen vorgestellt hat.

Ein Charakteristikum des Erstspracherwerbs ist, dass er einer bestimmten allgemeinen Entwicklungslogik folgt, andererseits aber durch eine hochgradige Variabilität gekennzeichnet ist. Welche Strukturen wann erworben werden, variiert demnach in

Abhängigkeit von der unterschiedlichen Durchschaubarkeit des Systems der zu erlernenden Sprache. So ist der Erwerb der Kasusmarkierungen im Deutschen ein vergleichsweise langwieriger, erst mit ca. 3;6 abgeschlossener Prozess. Der Spracherwerb ist aber nicht nur mit Blick auf die Systematik des zu Erlernenden, sondern auch mit Blick auf die Lerner einer und derselben Sprache variabel. Der Erwerb hängt von den Erwerbsstilen der Kinder, dem Geschlecht, der Bildungsqualität und der Schichtzugehörigkeit ab. Was sicher ist, ist, dass der Spracherwerb kein universell gleichförmiger Prozess ist.

Nichtsdestoweniger war es wissenswert zu erkennen, dass sich die theoretischen Grundlagen auf die Praxis anwenden lassen und sich bei Simones Fall bestätigen lassen. Auch wenn nicht alle Kinder in die theoretischen Normen passen, da es immer individuelle Abweichungen gibt, war es interessant, die Parallelen in Theorie und Praxis entdecken zu dürfen. Ich sehe dies auch als Bestätigung für das von mir angewendete Untersuchungsdesign und erkenne nun die Strukturen und Prozesse in kindlichen Äußerungen. Diese Erfahrung finde ich vorteilhaft für die Zukunft, denn es ist interessant, wie anders man Sprache wahrnimmt, wenn man die Hintergründe kennt. So wurde mein Interesse zusätzlich geweckt, mehr über dieses Phänomen herauszufinden.

Literaturverzeichnis

Apeltauer, Ernst (2005): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin u.a.:Langenscheidt

Bickes, Hans/Pauli, Ute (2009): *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. KG

Bittner, Dagmar (1998): *Entfaltung grammatischer Relationen im NP-Erwerb*: Referenz. In: Folia Linguistica XXXI/3-4. Berlin, 255-283.

Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern u.a.: Huber

Brügge, Walburga/Mohs, Katharina (2013): *So lernen Kinder sprechen. Normale und gestörte Sprachentwicklung*. München: Ernst Reinhardt, GbmH & Co. KG

Clahsen, Harald (1984): *Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache*. In: Linguistische Berichte 89, 1-31.

- Clahsen, Harald (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam u.a.: Benjamins
- Durrell, Martin (1977): *Zur morphologischen Struktur der deutschen Nominalgruppe*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 14/1, 44-52
- Leiss, Elisabeth (1994): *Genus und Sexus. Kritische Anmerkungen zur Sexualisierung von Grammatik*. In: *Linguistische Berichte* 152, 281-300.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Straten, G. v. d. (1984): *Beziehungen zwischen morphologischen und abstrakten Kasus*. In: Czepluch, Hartmut; Janßen, Hero (Hrsg.): *Syntaktische Struktur und Kasusrelation*. Tübingen: Narr, (69 – 84).
- Szagun, Gisela (2013): *Sprachentwicklung beim Kind*. 5.Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Tracy, R. (1984). *Fallstudien: Überlegungen zum Erwerb von Kasus-kategorie und Kasusmarkierung*. In H. Czepluch & H. Janßen (Hrsg.), *Syntaktische Struktur und Kasusrelationen* (S. 271-313). Tübingen: Narr
- Tracy, R. (1986). *The acquisition of case morphology in German*. In *Linguistics*, 24, S. 47-78.
- Tracy, Rosemarie/Lemke, Vytautas (2009): *Sprache macht stark*. 1. Aufl. Düsseldorf: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG
- Warzecha, Birgit (2003): *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster: Waxman Verlag
- Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer
- Zimmer, Dieter E. (1997): *So kommt der Mensch zur Sprache*. 4. Aufl. München: Heyne